**Hoe kan de docent door zijn gedrag**

**de leerling motiveren?**

**Een onderzoek naar motiverend docentgedrag**

**Jenny van der Moore-van Meel**

**Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren, Moderne Vreemde Talen**

**augustus 2010-juni 2011**

In de literatuur worden verschillende factoren genoemd die van belang zijn voor docenten om de motivatie van leerlingen te beïnvloeden. In dit onderzoek is gekeken naar *het gedrag van docenten* dat invloed heeft op de motivatie van leerlingen. In dit onderzoek is ervoor gekozen om de factoren genoemd in ‘Effectief Leren’ van Ebbens (2009) nader te onderzoeken. Gekeken is of deze factoren inderdaad zichtbaar zijn in het gedrag van docenten. Daarbij is ook een vergelijking gemaakt tussen motiverend docentgedrag in onderbouw en bovenbouw. Door middel van vragenlijsten aan VWO leerlingen uit alle leerjaren is eerst onderzocht welke docenten zij motiverend vonden. Daarna zijn vier van de meest genoemde docenten geobserveerd in vijf van hun lessen. Het onderzoek wees uit dat niet alle zes genoemde factoren van Ebbens terug te vinden waren in het gedrag van de docenten. Ook lieten sommige factoren een toename of afname zien van motiverend gedrag door docenten naarmate leerlingen langer op school zaten. Tot slot worden enkele aanbevelingen gedaan hoe docenten door hun gedrag direct invloed kunnen hebben op de motivatie van leerlingen .

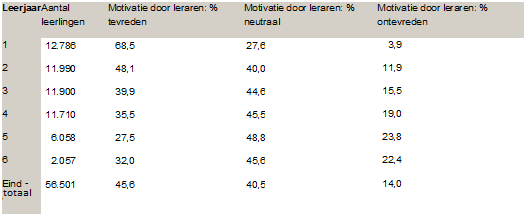
1. **Inleiding**

Als u docent bent, weet de leerling wat hij moet doen om zijn leerdoelen te halen? Kan de leerling aangesproken worden op zijn prestaties? Maakt u in de les duidelijk waarom deze stof op dit moment behandeld moet worden? Kortom motiveert u de leerling?

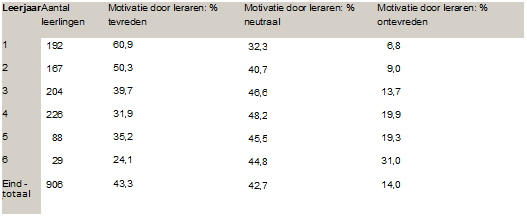
De middelbare school die bij dit onderzoek betrokken is geweest, heeft in 2009 deelgenomen aan de LAKS-Monitor. (LAKS is het Landelijk Aktie Komitee Scholieren). Dit LAKS-onderzoek naar de tevredenheid van scholieren over hun onderwijs is door het LAKS samen met onderzoeksbureau ResearchNed afgenomen op 130 scholen onder 60.000 scholieren. Met de uitkomsten van het onderzoek kunnen scholen, gemeentes en rijksoverheid probleemgericht aan de slag.

Uit het LAKS-onderzoek kwam onder andere naar voren dat scholieren vaak meer ontevreden worden naarmate ze langer op school zitten. Hoe meer ervaring scholieren hebben op school¸ hoe negatiever ze worden over het onderwijs. Dit was vooral zo bij zaken als het nut van de lessen en motivatie door docenten (zie tabel 1). Steven de Jong, vice-voorzitter LAKS en projectleider: ‘Duidelijk wordt dat ons onderwijs er niet in slaagt scholieren te blijven interesseren en motiveren. Hier moet meer focus op gelegd worden.’ Uit tabel 2 blijkt dat dit ook voor de school uit dit onderzoek geldt: In de brugklas is 61% tevreden over de motivatie door leraren. Dit percentage daalt naar mate leerlingen langer op school zitten. In de eindexamenklas is uiteindelijk nog maar 24% tevreden over de motivatie door leraren.

Landelijk is 46% (gemiddeld over alle leerjaren) tevreden over de motivatie door leraren. Bij de school uit het onderzoek ligt dit op 43% (zie tabel 1). Vanuit de directie van de school in dit onderzoek kwam de wens om te verkennen wat de mogelijkheden zijn om het percentage ‘tevredenheid over de motivatie van docenten’ te verhogen.



Tabel 1: Landelijke cijfers LAKS



Tabel 2: Cijfers middelbare school uit onderzoek

1. **Theoretisch kader**

In de inleiding van dit onderzoek werd gevraagd of u als docent de leerling motiveert. Om op deze vraag antwoord te kunnen geven moeten we kijken naar wat motivatie precies is. Van Dale geeft als uitleg ‘beweegreden, drijfveer’. Ook definities als ‘enthousiasme voor een taak’, ‘bereidheid tot het verrichten van een bepaald gedrag’ en ‘begrip dat verwijst naar een geheel van factoren die maken dat de mens een bepaalde handeling stelt of nalaat ze te stellen’ worden er genoemd.

Woolfolk (2008) omschrijft het als volgt: ‘Motivatie is een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt*.’* (Woolfolk, 2008) Zij maakt hierbij een onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie komt uit de persoon zelf (de leerling is geïnteresseerd in het onderwerp of het vak). Extrinsieke motivatie wordt aangestuurd door externe factoren. (de leerling wil graag een goed cijfer halen of vindt de docent gewoon aardig). De docent is dus een extrinsieke motivatievariabele. Hij speelt een rol bij de motivatie van de leerling (vgl. Heij e.a., 2010).Woolfolk noemt in ‘Psychology in Education’ zes factoren waarbij docenten beslissingen kunnen nemen om de motivatie van leerlingen om te leren te beïnvloeden: taak, autonomie, erkenning (recognition), groeperingsvormen, evaluatie en tijd. Deze factoren worden samengevat in een acroniem: TARGET (Pintrich & Schunk, 2002). De factoren kunnen als volgt toegelicht worden. (1) Als leerlingen taken moeten maken die aansluiten bij hun interesses (persoonlijke relevantie), die hun nieuwsgierigheid stimuleren of die aansluiten bij realistische situaties (betekenis zien) dan zijn ze meer gemotiveerd om die taak te maken. (2) Leerlingen moeten enige mate van autonomie, of vrijheid hebben bij het uitvoeren van de taak. Echter teveel zelfstandigheid, te veel keuze, kan contraproductief werken. Te weinig vrijheid om zelf te onderzoeken kan tot verveling leiden. Een juiste balans hiertussen motiveert de leerling. (3) Complimenten en beloningen voor de leerling over zijn inzet, voortgang en prestaties werken motiverend. (4) Groeperingsvormen zijn van belang. Een gezamenlijk doel bevordert de motivatie en het leren. Een sfeer van samenwerken waarin iedereen van elkaar kan leren door samenwerken komt de motivatie ten goede. (5) Als de nadruk meer ligt op de uitvoering van een taak dan op het leren zelf dan is het doel van leerlingen vaak de taak slechts te volbrengen. Elke leerling moet de mogelijkheid hebben om competenties en verbeteringen te tonen. Evaluatie is dus belangrijk. (6) Als docenten flexibel met hun tijd om kunnen gaan, dus rekening kunnen houden met individuele verschillen en eigen keuze van de leerlingen, motiveren zij het leren van hun leerlingen.

Ook Ebbens (Ebbens en Ettekoven 2009) noemt in het boek ‘Effectief Leren’ zes factoren die van invloed zijn op de motivatie van leerlingen. Ook hier betreffen het factoren waar de docent invloed op heeft. Deze zijn:

1. *Succes ervaren.*

Het ervaren van succes is een grote stimulator voor het streven naar succes. Motiveren door positieve feedback is vele malen effectvoller gebleken dan het benadrukken van fouten. Tevens is het zichtbaar maken van de voorkennis belangrijk voor het vaststellen van het niveau van de aangeboden leerstof.

1. *Individuele aanspreekbaarheid.*

Iedere leerling heeft een even grote kans om gevraagd te worden een antwoord te geven. Weten dat je daadwerkelijk aangesproken kunt worden, motiveert je om mee te doen. Als leerlingen weten dat er weinig of geen kans bestaat dat ze direct op hun prestaties aangesproken kunnen worden, valt voor veel leerlingen uiteindelijk de stimulans weg om met inzet aan een opdracht te werken.

1. *Kennis van de resultaten.*

Het is voor een leerling belangrijk te weten wat hij kan, wat hij niet kan en wat hij nog moet doen om de leerdoelen te halen. Dit stimuleert hem meer dan de onwetendheid over de vragen ‘hoe sta ik er nu voor, ben ik op de goede weg, wat kan ik nog verbeteren? Immers: hoe lang ga je nog door met bowlen als je niet weet hoeveel pins je hebt omgegooid? Daarom moet een docent een helder zicht hebben op het leren van de leerlingen en de leeropbrengst. De docent geeft hierbij ook directe steun of directe feedback erop.

1. *Betekenis geven.*

Als leerlingen weten waaróm ze iets moeten leren dan zal het gemakkelijker en succesvoller zijn voor hen om het te leren. De taak van de docent is dus om duidelijk te maken waarom deze stof op dit moment moet worden behandeld.

1. *Interesse in de leerling en veiligheid.*

Om deel te nemen aan het leerproces moeten leerlingen zich veilig en gerespecteerd voelen. Als hieraan niet wordt voldaan kan het bedreigend zijn voor hen om mee te doen aan het leerproces. Een veilige sfeer zorgt ervoor dat leerlingen zichtbaar durven zijn en zich individueel aanspreekbaar voelen voor een antwoord. Is er sprake van een onveilige sfeer (bijv. pesten) dan zal de leerling niet deelnemen aan het leerproces en is slechts bezig met overleven.

1. *Positieve benadering.*

Uit onderzoek blijkt dat hoge optimistische verwachtingspatronen van docenten direct invloed hebben op de leerlingen en hun leren.

Vooral dit laatste aspect van *positieve benadering* (het hebben van hoge verwachtingspatronen) wordt door minister Marja van Bijsterveld benadrukt in haar actieplannen ‘Basis voor presteren’ en ‘Beter presteren’. Deze plannen heeft zij op 23 mei j.l. aangeboden aan de Tweede Kamer. In deze plannen stelt ze dat veel leerlingen meer in hun mars hebben dan ze laten zien. De bewindsvrouw zegt dat dit komt doordat veel scholen te weinig ‘verwachtingsvol’ zijn. “Als van leerlingen niet méér gevraagd wordt, zullen ze ook niet het beste uit zichzelf halen. (…) Er wordt nog te weinig gericht gewerkt om het beste uit leerlingen te halen. Er zijn te veel kinderen die op school best meer kunnen, maar dat niet laten zien omdat er niet meer wordt gevraagd. Veel scholen voldoen weliswaar aan de wettelijke eisen, maar vergeten soms dat dit minimumnormen zijn. Ik wil dat ze meer doen. Een school is niet goed wanneer hij voldoende presteert. Hij is pas goed wanneer hij góed presteert. Uit internationale vergelijkingen blijkt dat Nederlandse scholieren het gemiddeld prima doen, maar dat de allerslimste kinderen te weinig worden uitgedaagd. Ook zij hebben daar recht op.”

Ook het aspect *kennis van de resultaten* is herkenbaar in het actieplan: “Door vaker te toetsen en te volgen wat een leerling kan, kunnen scholen per leerling bewuster doelen stellen.”

Zowel Pintrich & Schunk (2002) als Ebbens (2009) laten zien dat de docent van invloed is op de motivatie van leerlingen. Omdat de beide theorieën niet veel van elkaar verschillen en in de Nederlandse context Ebbens een toegankelijke en veel gebruikte bron is in zowel de schoolpraktijk als binnen de lerarenopleiding is ervoor gekozen om de theorie van Ebbens als uitgangspunt te nemen voor ons onderzoek. Het doel van dit onderzoek was om motiverend docentgedrag te verkennen. In de literatuur worden weliswaar verschillende factoren benoemd, maar hoe die factoren tot uitdrukking komen in docentgedrag is voor zover bekend nog niet zo vaak onderzocht. Daarnaast richt dit onderzoek zich in het kader van de LAKS-bevindingen op mogelijke verschillen in motiverend docentgedrag in onder- en bovenbouw. Het onderzoek beperkte zich tot klassikale (frontale) lessen, omdat dit de vigerende praktijk is op de school die betrokken was bij dit onderzoek.

1. **Onderzoeksopzet**

In dit onderzoek is allereerst aan leerlingen (N=143) gevraagd wie zij motiverende docenten vonden. Vervolgens is een vertaalslag gemaakt van de zes motivatiefactoren van Ebbens (2009) naar observatiecategorieën. Daarna zijn op basis van de uitslag van de enquête onder de leerlingen verschillende lessen geobserveerd bij vier docenten. In de volgende paragrafen worden de onderzoeksvragen, de selectie van de docenten, categorieën van observatie en data-analyse beschreven.

**3.1 Onderzoeksvragen**

De hoofdvraag van dit onderzoek was:

1. *Zijn de zes factoren van Ebbens , die invloed hebben op de motivatie van leerlingen, zichtbaar in het gedrag van docenten die door leerlingen als motiverend ervaren worden?*

Subvragen waren:

1a. *Zo ja, welke van die 6 factoren zijn het meest/minst zichtbaar in het gedrag van docenten?*

1b. *En wat zijn de overeenkomsten en de verschillen in het gedrag van docenten in de onderbouw en in de*

*bovenbouw?*

**3.2 Selectie van de docenten**

De selectie van de proefpersonen (hier: docenten die motiveren) gebeurde aan de hand van een korte vragenlijst. Aan 143 VWO leerlingen van klas/leerjaar 1 t/m 6 is de vraag gesteld wie zij een motiverende docent vonden: “Welke docent maakt jou enthousiast om je in te zetten voor zijn/haar vak? Geef naam, vak en geef ook kort aan waarom.”

Er is gekozen voor motiverende docenten omdat in dit onderzoek van ‘good practice’ geleerd wilde worden. De leerlingen is ook gevraagd kort aan te geven waarom zij die docent nu juist een motiverende docent vonden. Het kon immers zo zijn dat leerlingen een docent kozen om andere redenen dan het gedrag dat hij vertoont zoals beschreven is naar aanleiding van de zes factoren van Ebbens. Er werden geen nieuwe factoren gevonden. Er is gekozen voor VWO- leerlingen omdat er bij dit schooltype drie klassen onderbouw en drie klassen bovenbouw zijn. Dit was gunstig voor de vergelijking onderbouw-bovenbouw. De leerlingen speelden een centrale rol in deze fase van het onderzoek. Zij zijn “zich zeer goed bewust van hun verschillen in motivatie voor de ene of andere les. Ze weten vrijwel altijd precies te vertellen in welke omstandigheden zij hun motivatie snel verliezen en ze kunnen ook meesterlijk duidelijk aangeven wanneer hun motivatie dik in orde is” ( Westrik, 2009). Er is gekozen voor een korte vragenlijst. In relatief weinig tijd werd het zo mogelijk om een groot aantal leerlingen te bevragen.

Naar aanleiding van de resultaten van deze vragenlijst kon een ranglijst samengesteld worden met namen van docenten die motiverend gevonden worden. Vervolgens is deze lijst gebruikt om de vier proefpersonen te selecteren die het meest genoemd werden door de leerlingen.

* 1. **Observatie van gedrag**

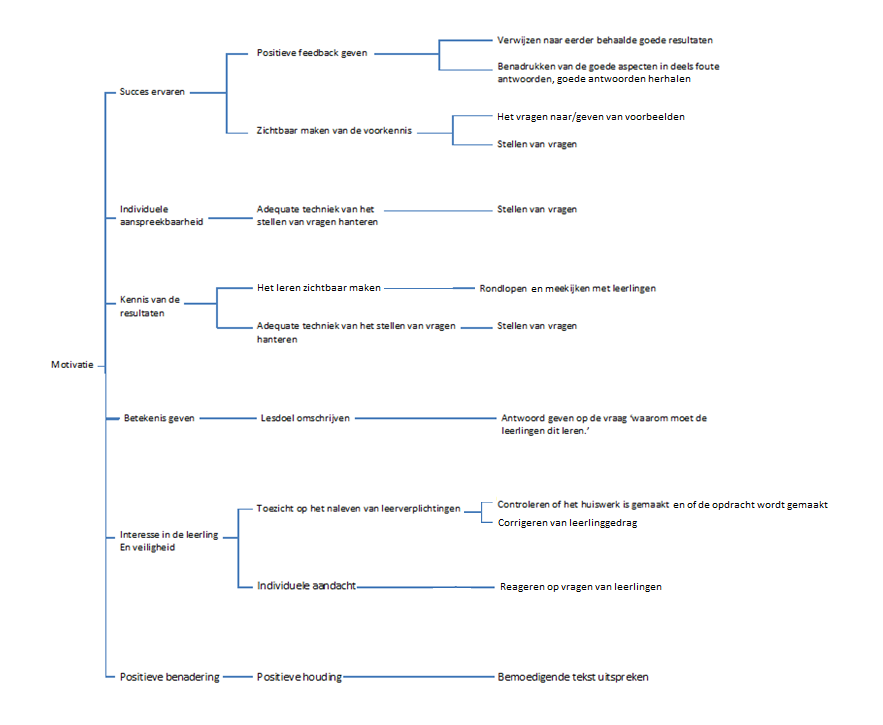
Voor dit onderzoek zijn de zes factoren van Ebbens vertaald van motiverende factor naar concreet gedrag (handelingen). Iedere factor (gedragscategorie) werd onderverdeeld in één of twee gedragselementen. Deze gedragselementen zijn vervolgens weer uitgesplitst in één of meer gedragshandelingen. Aan de hand van video-opnames is daarna geturfd hoe vaak deze hanelingen voorkwamen in één lesuur. Deze uitkomsten werden vervolgens bij elkaar opgeteld en in verschillende grafieken weergegeven.

Op basis van de zes factoren werden de volgende gedragscategorieën en gedragshandelingen ontwikkeld.

1. Een docent zorgt dat een leerling succes ervaart door positieve feedback te geven. Hij doet dit door te verwijzen naar eerder behaalde goede resultaten en door de goede aspecten in deels foute antwoorden te benadrukken, door goede antwoorden te herhalen. De docent zorgt ook dat een leerling succes ervaart door de voorkennis van de leerling zichtbaar te maken. Hij vraagt daarbij naar voorbeelden of geeft voorbeelden (‘Wie heeft er wel eens in een vliegtuig gezeten’ bij de behandeling van luchtdruk) en door het stellen van open vragen (bijv. ‘Wat kunnen jullie vertellen over Don Quijote?’)
2. Een docent maakt een leerling individueel aanspreekbaar door klassikaal een vraag te stellen en leerlingen individueel denktijd te geven. Hij stelt vragen als ‘Ik ga zo een vraag stellen voor jullie allemaal. Denk eerst even zelf na zonder te overleggen. De vraag is… Hoe vind je het lijdend voorwerp in een zin?’ Denk even 2 minuten na en schrijf het kort voor jezelf op. Daarna vraag ik een aantal van jullie naar je antwoord.’
3. Een docent neemt kennis van de resultaten door het leren zichtbaar te maken. Hij doet dit door rond te lopen en mee te kijken met leerlingen. Hij doet dit ook door vragen te stellen over de aanpak van het leren of de verwerking van de leerstof (bijvoorbeeld: ‘Wat moet je doen bij deze opdracht?’).
4. Een docent geeft betekenis aan het lesdoel door het lesdoel te omschrijven. Hij geeft daarbij antwoord op de vraag ‘waarom moet de leerling dit leren?’
5. Een docent toont interesse in de leerling en biedt veiligheid door toe te zien op het naleven van de leerverplichtingen. Ethogram: 1. Hij controleert of het huiswerk is gemaakt en 2. of de opdracht wordt gemaakt. Hij corrigeert ook 3. ongewenst gedrag van de leerling. Interesse en veiligheid wordt ook geboden door individuele aandacht te geven aan de leerling. De docent reageert op vragen van de leerling.
6. Een docent benadert een leerling op positieve wijze door een positieve houding te laten zien. Daarbij spreekt hij bemoedigende teksten uit.

Vervolgens werd aan de hand van een observatieschema antwoord gezocht op de vraag hoe vaak bepaald gedrag werd vertoond door de docenten . De inventarisatie van het gedrag gebeurde door middel van een *ethogram* (van de Sande, 1999). Een ethogram is een lijst van gedragselementen en met daarbij een korte omschrijving van het gedragselement (handeling). In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een hiërarchische ethogram, dat wil zeggen dat het is opgedeeld in niveaus. Doordat er niveaus van gedragscategorieën zijn gemaakt, kon er een categorieënsysteem ontworpen worden dat uitsluitend is. Elk waargenomen gedragselement kon maar in één categorie ondergebracht worden. Het in dit onderzoek gebruikte categorieënsysteem was *niet uitputtend*, niet alle mogelijke gedragingen kwamen er in voor. Alleen het gedrag zoals omschreven in de observatiecategorieën werd gescoord.

Op grond van het bovenstaande kwamen we in dit onderzoek tot het volgende ethogram:



Figuur 1. Ethogram motiverend docentgedrag gebaseerd op Ebbens (2009)

De lessen zijn geregistreerd aan de hand van video-opnames. Dit is gedaan om achteraf een nauwkeurige score van het gedrag mogelijk te maken.

**3.4 Data-analyse**

Het type data waarnaar gezocht werd in dit onderzoek was de frequentie van bepaald gedrag. De eenheid van meting was: éénmaal voorkomen. Frequenties werden vastgelegd door turven. De periode was één lesuur van 45 minuten. De combinatie van frequentie en periode kan zo worden uitgedrukt in een index, de *rate*, bijvoorbeeld drie keer per lesuur). Er werd een selectie gemaakt uit het te observeren gedrag. Immers alleen het gedrag dat hoorde bij de zes factoren van Ebbens werd in een score bijgehouden. Dit is *event sampling*. Voor dit onderzoek werd er gewerkt met event sampling met een beperkte tijdschaal met maar één waarde, namelijk de observatieperiode . Voor dit onderzoek was dit één lesuur van 45 minuten (van de Sande, 1999). ). Voor de analyse van de video-opnames werd steeds een kort fragment bekeken (ongeveer 1 minuut). Er werd gekeken of het gedrag van de docent kon worden ingedeeld in één van de gedragscategorieën op handelingsniveau. Was dit het geval dan werd dit één keer geturfd in de categorie waar dit gedrag thuishoorde. Kon het gedrag niet in één van de categorieën worden geplaatst dan werd dit niet geturfd.

Een uitzondering hierop was de categorie ‘Rondlopen en meekijken met leerlingen’. Deze categorie werd gescoord door de tijdsduur en niet door de frequentie. De tijd werd weergegeven in minuten. Met behulp van een stopwatch werd de cumulatieve duur bepaald. Scoren d.m.v. frequentie leverde teveel moeilijke vragen zoals ‘wanneer start de waarneming precies? Bij de eerste stap, voorbij de eerste rij banken?’ Daarom is voor tijdsduur gekozen en startte de tijd zodra de docent voorbij de eerste rij leerlingen liep, in verticale richting en eindigde als de docent weer voorbij de eerste rij leerlingen was. De gevonden data zijn vervolgens in een tabel gezet (tabel 4). Deze is te vinden bij de resultaten.

1. **Resultaten**

**4.1 Selectie van de docenten**

De ranglijst leverde de volgende vier meest motiverende docenten op:

Docent A: 15 stemmen brugklas, 2 stemmen in klas 4

Docent B: 8 stemmen in klas 3, 7 stemmen in klas 5, 2 stemmen in klas 4, 1 stem in klas 6

Docent C: 5 stemmen in klas 5, 4 stemmen in klas 4

Docent D: 6 stemmen in klas 6, 2 stemmen in klas 5

Docent A: observatie in de brugklas

Docent B: observatie in klas 3 en 5

Docent C: observatie in klas 4

Docent D: observatie in klas 6.

In tabel 3 zien de resultaten er als volgt uit:

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Brugklas | Klas 2 | Klas 3 | Klas 4 | Klas 5 | Klas 6 |
| Docent A | 15 | - | - | 2 | - | - |
| Docent B | - | - | 8 | - | 7 | 1 |
| Docent C | - | - | - | 4 | 5 | - |
| Docent D | - | - | - | - | 2 | 6 |

Tabel 3: Aantal stemmen per klas van de 4 meest motiverende docenten

Docent A werd in de brugklas het meest genoemd (15) en had ook de meeste stemmen van alle klassen (17) samen. Daarna volgde docent B met 8 stemmen in klas 3, met een totaal van 16 stemmen over alle klassen. Alle vier docenten werden genoemd in de bovenbouw. Docent A werd minder vaak genoemd in de bovenbouw dan in de onderbouw . In klas 2 kwam geen duidelijk beeld naar voren van een docent met relatief veel stemmen. Daarom werd besloten om deze klas niet in te delen bij de observaties. In totaal hadden dus voor het onderzoek 5 observaties plaatsgevonden van 4 docenten in 5 verschillende klassen. Docent C werd geobserveerd in klas 4 hoewel hij in klas 5 meer stemmen had. Hiervoor is besloten omdat klas 5 meer stemmen had van docent B. Deze docent B kon nu zowel in klas 3 als in klas 5 geobserveerd worden. Dit was gunstig in verband met de vergelijking onderbouw-bovenbouw die gemaakt werd in dit onderzoek. Het onderscheid tussen klas 3 en 5 zal misschien aanzienlijker zijn dan het verschil tussen klas 3 en 4.

**4.2 Factoren en Gedragscategorieën**

***Grafiek 1: 6 Factoren per klas***

In grafiek 1 zijn de resultaten weergegeven per factor en per klas. De factor wordt weergegeven door het totaal van de verschillende handelingen die bij die factor horen. Hierbij viel op dat de factoren *Individuele aanspreekbaarheid* (2) en *Betekenis geven* (4) niet of nauwelijks in de geobserveerde lessen zichtbaar waren in het gedrag van de docenten.

***Individuele aanspreekbaarheid (2):***

Om daadwerkelijk aangesproken te kunnen worden, en dus gemotiveerd te worden, zal de docent een adequate techniek van vragenstellen moeten hanteren. De formulering van de vraag ‘dwingt’ alle leerlingen tot meedoen. Tijdens de lessen werden wel veel vragen gesteld maar niet altijd volgens de manier zoals Ebbens die beschrijft. Een voorbeeld hiervan was: ‘Anne, als we het hebben over waterstofdruk, waar moet jij dan aan denken?’ Door eerst de naam van de leerling te noemen worden de overige leerlingen niet meer gedwongen om mee te denken. Een vraag die wel motiveert was bijvoorbeeld: ‘Waarom denken jullie dat ik juist deze foto erbij heb gezet?’ (docent B, klas 3)

***Betekenis geven (4):***

Uit de geobserveerde lessen bleek dat docenten nauwelijks antwoord gaven op de vraag ‘waarom moet ik dat leren**’**. Als deze vraag al werd beantwoord dan was het omdat de lesstof in een toets gevraagd werd. ‘Als je daar een toetsvraag over krijgt dan wil ik wel dat je daar de uitleg bij kunt geven’ (docent B, klas 5)

‘Bij een proefwerk mag je altijd je atlas gebruiken en daarom is het zo belangrijk dat je met een atlas leert werken. Die atlas is één grote spiekbrief, daar staan alle antwoorden in.’ (docent A, klas 1)

**Kennis van de resultaten (3):**

Het docentgedrag bij de factor kennis van de resultaten(3) liet een wisselend beeld zien. Ebbens stelt dat het leren van de leerlingen zichtbaar moet worden gemaakt zodat hij weet wat hij kan, niet kan en nog moet doen om de leerdoelen te halen. De docent maakt het leren zichtbaar door vragen te stellen over de aanpak van het leren of de verwerking van de leerstof. Docent B liet weinig concreet gedrag zien dat zicht geeft op het leren van de leerlingen. Hij stelde weinig vragen. Maar sommige leerlingen namen in de les wel zelf initiatieven die tot dit ‘zicht’ op het leren voor de docent konden leiden. Vooral leerlingen in klas 3 deden dit door veel vragen te stellen (13 keer) met betrekking tot de leerstof. In klas 5 werd twee keer een vraag gesteld. Docent C stelde zich wel op de hoogte van het verloop van de verschillende denkstappen in het leerproces. Hij stelde vragen als ‘We gaan eens kijken of we snappen wat er staat’ en ‘Hebben we dit allemaal gevonden’.

De docent kan het leren ook zichtbaar maken door rond te lopen en mee te kijken met de leerlingen. De score van de tijdsduur van rondlopen en meekijken was als volgt:

|  |  |
| --- | --- |
| Docent | Tijdsduur van rondlopen en meekijken in minuten |
| A, brugklas | 23 |
| B, klas 3 | 0 |
| B, klas 5 | 7 |
| C, klas 4 | 4 |
| D, klas 6 | 19 |

Tabel 4: Tijdsduur van rondlopen en meekijken bij leerlingen door docent

De tijdsduur liet een gevarieerd beeld zien. Docenten die relatief weinig rondliepen scoorden soms wel hoog bij ‘reageren op vragen van leerlingen’. Bijvoorbeeld docent B, klas 3: hij liep niet rond en keek niet mee met de leerlingen maar reageerde dertien keer op vragen van leerlingen. Er werd dus wel degelijk individuele aandacht geschonken aan de leerlingen maar dan vanuit een andere positie: centraal i.p.v. naast de leerling. Rondlopen en meekijken met de leerling motiveert omdat de docent zich op de hoogte stelt van de leerresultaten van de leerling en de docent tegelijkertijd veiligheid biedt en interesse toont in diezelfde leerling.

De factor ***Positieve benadering*** (6) speelde ook een rol in de geobserveerde lessen. Regelmatig werden tijdens de lessen bemoedigende teksten uitgesproken . Enkele voorbeelden hiervan waren: ‘De letters moet je weten A t/m E. Ik denk dat dat wel te doen is’ (docent A, klas 1). ‘Ik vind jouw aanpak heel goed hoor, van dat herhalen en zo’(docent D, klas 6). ‘…en volgens mij hebben we hier namelijk een paar waterexperts in de klas zitten die het namelijk over drinkwater hebben gedaan’ (docent B, klas 5). ‘Uit de meest eenvoudige proeven haal je de meeste lering uit.’ (docent C, klas 4)

De factoren ***Succes ervaren***(1) en ***Interesse in de leerling en veiligheid*** (5) waren heel duidelijk aanwezig in de geobserveerde lessen. Wel moet worden opgemerkt dat bij elk van deze twee factoren meerdere gedragshandelingen gescoord werden. De resultaten geven dus het totaal van die handelingen weer.

***Grafiek 2: Succes ervaren per klas, per handeling***

In grafiek 2 zijn per klas de resultaten weergegeven van de handelingen die bij de factor *Succes ervaren*horen.

Geen van de docenten verwees naar eerder behaalde goede resultaten. Deze vorm van positieve feedback werd niet gebruikt. Positieve feedback werd vooral gegeven door goede antwoorden te herhalen en door het benadrukken van goede aspecten in deels foute antwoorden. Voorbeelden hiervan waren: ‘De linkse is een slecht voorbeeld, daar ben ik het helemaal mee eens. Maar zou je daar nou nog eens iets dieper op in kunnen gaan’ (docent B, klas 5). ‘Je zit met je gedachten goed. Je noemt gelijk de twee belangrijkste elementen’ (docent B, klas 3). ‘Het is wel goed wat je opschrijft maar ik zou de volgorde vasthouden’ (docent D, klas 6).

Het zichtbaar maken van de voorkennis als onderdeel van succes ervaren wordt bereikt door het vragen naar voorbeelden en het stellen van vragen. Voorkennis omvat niet alleen schoolkennis maar ook het bestaande begrippenapparaat en de ervaringen van de leerlingen rond het onderwerp. Dit laatste aspect verklaart misschien ook waarom er in klas 6 (wiskunde) geen vragen werden gesteld om die voorkennis concreet te maken. De betreffende docent stelde wel vragen maar die vielen veelal onder de categorie *Interesse in de leerling en veiligheid.* Ook had de docent vooraf duidelijk gezegd dat hij eigenlijk niets meer had om uit te leggen, alle stof voor het examen was behandeld. De voorkennis werd geacht aanwezig te zijn.

Het geven van voorbeelden en vragen naar voorbeelden kwam vooral voor in klas 1, 3 en 5. In klas 4 en 6 was dit minder het geval. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het in deze klassen ging om exacte vakken. Een praktijkvoorbeeld bij deze vakken ligt misschien niet zo voor de hand. Niettemin toch een mooi voorbeeld uit klas 4: ‘Als je naar huis fietst en je komt met de broek tussen de ketting dan zit er kettingsmeer aan je broek. Dan kun je wel onder de kraan gaan zitten met je broek maar die vlek zal er niet uitgaan. Maar staat er in het schuurtje wasbenzine dan kun je dat smeer eruit wassen.’

Bij het zichtbaar maken van de voorkennis vroegen de docenten naar voorbeelden, gaven voorbeelden óf ze stelden vragen. Het gebruik van beide handelingen in dezelfde mate kwam niet voor.

***Grafiek 3: Interesse in de leerling en veiligheid, per klas, per handeling***

In grafiek 3 worden per klas de resultaten van de handelingen weergegeven van de factor *Interesse in de leerling en veiligheid.*

Het viel op dat in de klassen 1, 3 en 4 er veel vragen werden gesteld door de leerlingen. Beantwoording van deze vragen gaf de docent de kans de leerlingen te motiveren. Tegelijkertijd werd door de vraag de voorkennis zichtbaar gemaakt. Door de juiste reactie hierop van de docent (positieve feedback) kon hij zo de leerling nogmaals motiveren. Toon en inhoud van de reactie zijn dus bepalend voor de mate van motivatie. Reageren op vragen kan centraal gebeuren of tijdens het rondlopen.

In klas 5 en 6 werden er veel minder vragen gesteld door de leerlingen. De docent miste hierdoor kansen om te motiveren. De docent zal dus zelf vragen moeten stellen. Zijn reactie op de antwoorden van de leerlingen biedt hem dan vervolgens weer een mogelijkheid om motiverend bezig te zijn.

***Grafiek 4: De 6 factoren per onderbouw (klas 3) en bovenbouw (klas 5)***

In grafiek 4 wordt het totaal van handelingen van de zes factoren van klas 3, onderbouw en klas 5, bovenbouw vergeleken.

Het meest opmerkelijke verschil tussen onderbouw en bovenbouw was de factor *Interesse in de leerling en veiligheid.* Dit verschil werd voornamelijk veroorzaakt door het aantal vragen dat gesteld werd door de leerlingen. De docent miste hierdoor kansen om te motiveren door bijvoorbeeld de mogelijkheid tot positieve feedback, aandacht geven aan de leerling en het zichtbaar worden van de voorkennis.

Er was ook een verschil in de factor *Positieve benadering’* . In klas 3 waren de bemoedigende teksten vooral gericht op de leerstof. Bijvoorbeeld ‘Daar komen we zo stapsgewijs met een aantal voorbeeldjes op terug’ en ‘Nou, we hebben denk ik paragraaf 5 heel goed nabesproken met een aantal voorbeelden erbij’. De teksten waren bemoedigend want de docent bood zo veiligheid aan de leerling. In klas 5 waren de bemoedigende teksten vooral gericht om de leerlingen te laten antwoorden op vragen van de docent. ‘Het antwoord is eigenlijk heel makkelijk hoor’, ‘Jullie hebben het daar wel over gehad’ en ‘Die kennen jullie al, daar ben je namelijk zelf onderdeel van’.

De overige factoren waren nagenoeg het zelfde bij onderbouw en bovenbouw.

***Grafiek 5: Vergelijking onderbouw-bovenbouw van klas 1,3 en 4,5,6***

In grafiek 5 worden per klas de zes factoren weergegeven. Als wordt gekeken naar het verschil in gedrag tussen onderbouw en bovenbouw dan was er weinig samenhang. De scores wisselden al sterk bij alleen onderbouw of bovenbouw. Alleen de factor *Positieve benadering* vertoonde een enigszins stijgende lijn. De factor *Interesse in de leerling en veiligheid* liet een dalende lijn zien van klas 1 tot en met klas 5. In klas 6 zagen we een uitschieter naar boven. Deze score was zo hoog omdat in deze klas de gedragscategorie ‘Toezicht op het naleven van de leerverplichting’ vaak werd gescoord. In deze klas moesten de leerlingen regelmatig tot werken worden aangezet. De docent deed dit door het leerlinggedrag te corrigeren èn door te controleren of ze daadwerkelijk met de opdracht bezig waren.

1. **Conclusie**

De onderzoeksvraag ‘*Zijn de zes factoren van Ebbens , die invloed hebben op de motivatie van leerlingen, zichtbaar in het gedrag van docenten die door leerlingen als motiverend ervaren worden?*’ kan met ‘*ja*’ worden beantwoord.

Meest zichtbaar waren de factoren *Succes ervaren* en *Interesse in de leerling en veiligheid*. De factor *Succes ervaren* was duidelijk aanwezig in onderbouw en bovenbouw. Deze factor verklaarde dus niet de afname in tevredenheid over de motivatie door docenten. De factor *Interesse in de leerling en veiligheid* was aanwezig in het gedrag van docenten maar liet wel een dalende lijn zien naarmate leerlingen langer op school zaten. Deze afname zou een verklaring kunnen zijn voor het dalend percentage leerlingen dat tevreden is over de motivatie door docenten volgens de LAKS-enquête. Hun tevredenheid in de motivatie door docenten nam af misschien juist omdat de docent gedurende de schooltijd minder interesse in hen toonde en hen minder veiligheid bood. Hier ligt een belangrijke taak voor de docent omdat hij als extrinsieke motivatievariabele direct invloed heeft op de motivatie van die leerling.

Minder zichtbaar was de factor *Kennis van de resultaten*. Niet alleen Ebbens maar ook Pintrich noemt dit als factor waardoor de docent kan motiveren. Pintrich is van mening dat elke leerling de mogelijkheid moet hebben om competenties en verbeteringen te tonen en dus, zoals Ebbens ook meent, kennis moet hebben van de resultaten. De factor *Positieve benadering* wordt ook genoemd door Pintrich als gedrag dat door docenten van invloed is op de motivatie. De docent nam tijdens de les weinig beslissingen om de motivatie toe te laten nemen door het uitspreken van bemoedigende teksten.

De factor *Individuele aanspreekbaarheid*  was amper waargenomen tijdens de observaties. De docent maakt de leerling individueel aanspreekbaar door klassikaal vragen te stellen en individueel denktijd te geven. Ebbens stelt dat vragenstellen een sleutelstrategie is in het onderwijs. Met name hogere orde vragen stellen met de juiste techniek loont op de korte termijn omdat het uitmondt in een hogere motivatie van leerlingen.

*Betekenis geven*  kwam niet of nauwelijks voor in het gedrag van de geobserveerde docenten. Door aandachtrichters konden de leerlingen ook betekenis geven aan de kern van de les. Deze zijn niet waargenomen tijdens de observaties. Ook hier valt nog veel winst te behalen voor de docent. De docent heeft de invloed om door zijn gedrag direct de leerling te motiveren.

1. **Aanbevelingen**

Uit het onderzoek was naar voren gekomen dat de factor *Interesse in de leerling en veiligheid* afnam naarmate de leerlingen langer op school zaten. Alleen klas 6 vormde hierop een uitzondering. De docent kan door zijn gedrag hier invloed op uitoefenen en daardoor de leerling meer motiveren. Hij zal dan individuele aandacht aan leerlingen moeten geven. Hij kan dit doen door bijvoorbeeld aanspreekbaar te zijn bij binnenkomst en weggaan van leerlingen, door de namen te weten van leerlingen en door te reageren op vragen van leerlingen. Vooral dit laatste aspect verdient meer aandacht van de docent. Immers reacties op vragen van leerlingen biedt de docent mogelijkheid tot het geven van positieve feedback, aandacht geven aan de leerling en het zichtbaar worden van de voorkennis, drie aspecten die de motivatie zullen doen toenemen. Uiteraard kan de docent ook op deze wijze reageren op opmerkingen vanuit de klas. De school in het onderzoek zal dus vooral docenten die lesgeven in de bovenbouw hierin moeten stimuleren.

De factor *Individuele aanspreekbaarheid* zou meer toegepast moeten worden door de docenten in zowel onder- als bovenbouw. Hier laten de docenten veel kansen liggen. De docenten stelden wel vragen maar de formulering was niet zodanig dat alle leerlingen ‘gedwongen’ werden tot meedoen. Soms werd er te weinig tijd gegeven om na te denken en werd er te snel een naam van een leerling genoemd. Voor de overige leerlingen viel dan de noodzaak weg om mee te denken. Het zou een docent duidelijk moeten zijn hoe een vraag gesteld moet worden om het denken van leerlingen te ontwikkelen en om leerlingen daardoor te motiveren.

De docenten gaven nauwelijks of geen antwoord op de vraag waarom leerlingen iets moesten leren (*Betekenis geven*). Het is inderdaad niet in alle gevallen gemakkelijk om daar uitleg aan te geven. Toch zal de docent de leerlingen moeten helpen bij het vinden van de betekenis van het lesdoel om het leren effectief te maken en om te motiveren. Ebbens geeft hiervoor de volgende aanbeveling. Een docent die leerlingen wil stimuleren om betekenis aan lesdoelen te geven, zou hiermee zichzelf de volgende vragen kunnen stellen.

* Bij welke voorkennis en ervaringen van leerlingen sluit dit lesdoel aan?
* Waar is zinvol gebruik van dit lesdoel op korte termijn mogelijk?
* Komt dit lesdoel voort uit beroepseisen? Zo ja, hoe kan ik dat waarmaken voor leerlingen?
* Is dit lesdoel louter voor het examen en verder nergens voor? Zo ja, zeg dat dan tegen leerlingen en leg het zo effectief mogelijk uit.

1. **Suggesties voor verder onderzoek**

De reactie van de docent op vragen van de leerlingen biedt de docent een uitgesproken kans om motiverend gedrag te tonen. Maar hoe zorg je ervoor dat er vragen, reacties komen vanuit de klas als die er niet zijn. Immers uit het onderzoek kwam naar voren dat leerlingen uit klas 5 en 6 nauwelijks vragen stellen in de les. De techniek van vragen stellen, vooral van een hogere orde, is bepalend voor het succes ervan. Het is aan te bevelen om te onderzoeken in welke mate de vaardigheid ‘vragen stellen’ beheerst wordt door de docenten op de onderzochte school. Een adequate techniek van het stellen van vragen hanteren is bepalend voor het succes ervan. Onderzocht zou kunnen worden in hoeverre dit bijdraagt tot een toename van motivatie door leerlingen.

Zoals gezegd zijn de factoren *Kennis van de resultaten* en *Positieve benadering*  aanwezig in de actieplannen ‘Basis voor presteren’ en ‘Beter presteren’ van minister Marja van Bijsterveld. In deze plannen stelt ze dat scholen bewuster per leerling doelen kunnen stellen als er vaker getoetst wordt. Het effect dat vaker toetsen kan hebben op de motivatie van leerlingen zou onderzocht kunnen worden. Veel leerlingen hebben meer in hun mars dan ze laten zien. Volgens de bewindsvrouw komt dit doordat veel scholen te weinig ‘verwachtingsvol’ zijn. “Als van leerlingen niet méér gevraagd wordt, zullen ze ook niet het beste uit zichzelf halen.” Het is aan te bevelen om onderzoek te doen naar het effect van een positieve benadering op hun tevredenheid over de motivatie door docenten.

1. **Literatuurlijst**

Woolfolk, A. en Hughes, M. en Walkup, V. (2008). Psychology in education. Harlow: Pearson Education Ltd.

Ebbens, S. en Ettekoven, S. (2009). Effectief leren. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Pintrich, P.R. en Schunk, D.H. (2002). Motivation in education: theory, research and applications. NJ: Merrill/Prentice-Hall

Van de Sande, J.P. (1999). Gedragsobservatie, een inleiding tot systematisch observeren. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Heij, D. en Ondaatje, D. en Tokarski, M en van Veen, M. (2010). Hoe vergroot je de motivatie van de leerling?

Motivatieonderzoek Nederlands en aardrijkskunde. Verslag praktijkgericht onderzoek gamma cluster Leraar Voortgezet Onderwijs. Utrecht: IVLOS.

Westrik, R. (2009). Motivatie van leerlingen. Artikel uit Mentoraat